



# Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi\*

Vural TÜNKLER<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, [vtunkler@siirt.edu.tr](mailto:vtunkler@siirt.edu.tr)

Geliş Tarihi/Received: 5.10.2019

Kabul Tarihi/Accepted: 5.11.2019

e-Yayım/e-Printed: 8.01.2020

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarını ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynakları açık uçlu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya, Türkiye’de İstanbul ili ile Muş ilindeki bir devlet ortaokulunda 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 87 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları arasında içsel değeri dışsal değer ile önem değere göre daha fazla ön plana çıktıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin olumsuz motivasyon kaynaklarına ulaşılmış, bu kapsamda psikolojik/duygusal maliyet, görevle ilgili çaba maliyeti ve değerli alternatiflerin kaybının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, psikolojik/duygusal maliyete ilişkin görüşlerin diğerlerine göre daha baskın olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beklenti-değer kuramı, görev değeri, motivasyon, sosyal bilgiler, ortaokul öğrencileri

## Examine of Secondary School Students' Motivation Sources towards Social Studies Course

### ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal secondary school students' motivation resources regarding the social studies course. The basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The motivation resources of the secondary school students regarding the social studies course were tried to be determined through open-ended questions. 87 students attending the 5th, 6th and 7th grades in state secondary schools in the provinces of Istanbul and Muş in Turkey participated in the study. The content analysis technique was used to analyze the research data. It was found as a result of the study that among the positive motivation resources of the secondary school students with regard to the social studies course, the intrinsic value was more dominant than extrinsic value (or utility) and attainment value (or importance). In addition, the students' negative motivation resources were also determined and in this scope, it was found that psychological/emotional cost, task effort cost and loss of valued alternatives negatively affected the students' motivation for the social studies course. Moreover, views about the psychological/emotional cost were more predominant than the others.

**Keywords:** Expectancy-value theory, task value, motivation, social studies, secondary school students

### 1. GİRİŞ

Motivasyon, öğrenme-öğretmenin önemli bir bileşeni olarak (Moreno, 2010) öğrenciyi kendisine sunulan eğitsel etkinliği öğrenmeye odaklayan bir olgudur (Viau, 2015). Belli bir hedefe ulaşmak için çaba gösterme isteği olarak da tanımlanan motivasyon (Moreno, 2010), öğrencilerin etkinliğe katılım düzeyinin, ortaya konan ürünün kalitesinin ve ulaşılan başarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hartnett, 2016). Ayrıca öğrencilerin, akademik görevlere yaklaşım tarzları, belli bir alanda ilgilerinin gelişmesi, kendi yetenekleri ve zayıf yönleri hakkındaki inançları, boş zamanlarda uğraşmak istedikleri etkinlikler ve mesleki seçimleri gibi birçok çıktıyla da yakından ilişkilidir (Anderman & Dawson, 2011).

\* Çalışma II. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde (6-8 Eylül 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Motivasyon, 1930'larda öğrenmeden ayrı bir disiplin olarak araştırılmaya başlanmış, ilk motivasyon araştırmacıları davranışı uyaran faktörlere yoğunlaşmıştır (Zhu & Leung, 2011). Motivasyonun karmaşık yapısı üzerine çok sayıda motivasyon kuramının geliştirilmesi (davranışçı, bilişsel, hümanist gibi) (Zhu & Leung, 2011) ile güncel motivasyon konuları benlik odaklı düşünceler etrafında toplanmaya başlamıştır (Alderman, 2004). Pintrich (2013), psikoloji ve eğitim araştırmalarında öğrenme motivasyonunun öneminin çevreden merkeze doğru değişiklik gösterdiğini ve öğrenci motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarının öğretme-öğrenme bağlamında merkezileştğini ifade etmiştir. Wigfield, Eccles, Roeser ve Schiefele (2008), motivasyon kuramcılarının merkezi yapılarının öz-yeterlik, kontrol algısı ve diğer becerilerle ilgili inançlar, çocukların öğrenmeye ve etkinliklere ilişkin sahip oldukları amaçlar, öğrenme için içsel motivasyonları, ilgileri ve başarı değerini kapsadığını belirtmişlerdir.

Bireylerin başarı görevleri üzerindeki seçimleri, bu görevlerdeki kararlılıkları (sebat) ve bu görevleri yerine getirmedeki enerjilerini açıklamaya çalışan motivasyon kuramcıları, bireylerin başarıyla ilişkili inançlarının, bu faktörlerin önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Wigfield & Eccles, 1992). Bu çalışmada temel alınan, motivasyonun bireyin davranışları ve etkinlik seçimleri üzerindeki etkisini ortaya koymak için geliştirilen Beklenti-Değer Kuramı (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994), davranış seçiminde "görev değerinin" etkili olduğunu savunmakta (Parsons, Adler & Meece, 1984), beklenti ve değer bileşenlerinden meydana gelerek öğrenme motivasyonunun birçok öncülüne ilişkin önemli açıklamalarda bulunmaktadır (Gorges & Kandler, 2012).

Beklenti-Değer Kuramının beklenti bileşeni bireyin gelecekteki görevlerde ne kadar başarılı olabileceğine dair inançlarını tanımlarken (Elliott, Hufton, Willis & Illushin, 2005; Wigfield & Tonks, 2002), değer kavramı (görev değeri), öğrenmenin algılanan önemi ve yararı ya da bir görevin/etkinliğin birey için ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk, 2012; Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Görev değeri içsel değer, dışsal değer (bir diğer adıyla yarar değeri), önem değeri ve maliyet olmak üzere dört alt bileşenden oluşmaktadır (Chang, 2016; Eccles, 2005, 2005b; Elliott ve diğerleri, 2005; Gao & Xiang, 2008; Gaspard ve diğerleri, 2016; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Tonks, 2002). İçsel değer, içsel motivasyon ile eşanlımlıdır ve görevden/etkinlikten kaynaklanan içsel hazzı işaret eder (Elliott ve diğerleri, 2005; Schunk, 2012; Wigfield & Tonks, 2002). Örneğin, sosyal bilgiler dersinden zevk alan bir öğrenci bu derste gerçekleştirilen etkinliklere etkili bir şekilde katılım gösterecektir. Bir görevin/etkinliğin dışsal değeri, onun şuan ve gelecekteki hedeflerle ne derece uyumlu olduğu ile ilgilidir (Anderman & Wolters, 2006; Elliott ve diğerleri, 2005; Trautwein ve diğerleri, 2012; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield ve diğerleri, 2008; Wigfield ve Tonks, 2002). Dışsal değerde görevde yer almak için algılanan dışsal ödül belirleyici olduğu için (Fielding-Wells, O'Brien & Makar, 2017) görevin içsel değeri önemli değildir (Elliott ve diğerleri, 2005). Sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve yararlı bulmayan fakat genel not ortalamasını yüksek tutmak için dersteki etkinliklere katılım gösteren öğrencinin durumu dışsal değer örneğidir.

Önem değeri, görevi/etkinliği iyi bir şekilde yapmanın birey için taşıdığı önem ile ilgilidir (Plante, O'Keefe & Théorêt, 2013). Görev, bireyin kimliğinin önemli bir yönünü desteklediği (Barron & Hulleman, 2015; Gao & Xiang, 2008; Wigfield, Tonks & Klauda, 2009) ve ihtiyacını karşıladığı ölçüde önemlidir (Barron & Hulleman, 2015). Sosyal bilgiler dersini etkili vatandaş olmak için bir gereksinim olarak algılayan öğrenci bu dersi önemli bulacaktır. Gao ve Xiang (2008), önem değerinin içsel nedenleri temsil ettiğini, görevin diğer hedeflere ulaşmak için araç olmasından ziyade kendi içinde değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Görev değerinin son bileşeni maliyettir. Maliyet, olumlu niteliklere sahip olan içsel değer, dışsal değer ve önem değerinin tersi şeklinde belirtilmektedir (Chen & Liu, 2009). Bir başka deyişle maliyet, görevle ilgilenme veya görevde yer almanın yol açacağı olumsuz sonuçları (Elliott ve diğerleri, 2005; Flake, Barron, Hulleman, McCoach & Welsh, 2015; Gaspard, Häfner, Parrisius, Trautwein & Nagengast, 2017; Perez, Cromley & Kaplan, 2014; Plante ve diğerleri, 2013; Watkinson, Dwyer & Nielsen, 2005) ya da görevin yerine getirilmesinden neden vazgeçildiğini ifade etmektedir (Battle & Wigfield, 2003; Wigfield ve Tonks, 2002). Flake ve diğerleri (2015) maliyetin görevle ilgili çaba (görevi başarmak için gerekli çaba), değerli alternatiflerin kaybı (bireyin bir etkinliğe katılımının diğer değerli etkinliklere katılımına engel olacağı düşüncesi) ve başarısız olmanın psikolojik/duygusal maliyetinden

(bu görevde başarısız olma olasılığı ile ilgili duyulan kaygı) etkilendiğini açıklamışlardır. Sosyal bilgiler ders başarısı yüksek olan bir öğrencinin saatlerce bilgisayar oyunu oynamaktan ötürü ev ödevini yapmaması bu duruma örnek olarak verilebilir. Literatürde maliyet görev değeri bileşenleri arasında etkisi en az incelenen bileşendir (Barron & Hulleman, 2015; Gaspard ve diğerleri, 2015b; Guo ve diğerleri., 2016).

Bu alışmada Beklenti-Değer Kuramının değer bileşeni temel bir ereve işlevi gördüğünden ilgili kuramın değer bileşeni ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalara değinilmiştir. Literatürde, görev değerleri ile seçim ve çaba arasında olumlu bir ilişki olduğu grlmştir (Sun, Vancouver & Weinhardt, 2014). Değerlerin bireylerin etkinlik seçimine (Watkinson ve diğerleri, 2005), etkinliklerin başlatılması ve devam ettirilmesine (Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006; Wigfield & Cambria, 2010) katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Battle ve Wigfield (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada içsel değer, dışsal değer ve maliyetin bireylerin niversiteye yerleşme davranışlarında önemli yordayıcılar olduğu, yordayıcılar arasında etki gücü en yüksek olanın içsel değer olduğu, bunu dışsal değer ve maliyetin izlediği saptanmıştır. Alanyazında, görev değerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarla birlikte (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Parsons, Adler & Meece, 1984; Watt ve diğerleri, 2012; Wigfield ve diğerleri, 1997), cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalara da rastlanılmıştır (Ağbuğa, 2011; Chouinard, Karsenti & Roy, 2007; Gao & Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari & Kokkonen, 2014). Araştırmalarda ele alınan konular arasında çocukların görev değerleri yapılarının yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu da yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre, yaş ilerledikçe ve üst sınıflara geçildikçe bireylerin değer algılarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Andersen & Ward, 2014; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun, Ding & Chen, 2013; Yli-Piipari & Kokkonen, 2014; Wigfield ve diğerleri, 1997).

Beklenti-Değer Kuramı zerine yürütülen çalışmalarda farklı etnik gruplarda değer algılarının nasıl olduğu da incelenmiştir (Wigfield ve diğerleri, 2009). Çalışmalarda değer algısının farklı etkin gruplarda benzer ya da farklı işleyişe sahip olduğu tespit edilmiştir (Andersen & Ward, 2014; Sun ve diğerleri, 2013; Watt ve diğerleri, 2012). Andersen ve Ward (2014) tarafından yapılan araştırmada, değer algılarının beyaz, siyah ve İşpanyol ğrenci gruplarında fen bilgisi, teknoloji, mühendislik ve matematiğe (STEM) devamlılığı yordadığı, fakat bu üç ğrenci grubunda farklı şekilde işlediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bir başka araştırmada (Sun ve diğerleri, 2013), ABD’li ve Çinli ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi dersindeki değer algıları karşılaştırılmış, her iki ülkeden öğrencilerin eşit derecede içsel değere sahip oldukları fakat Çinli ğrencilerin ABD’li öğrencilere göre beden eğitimi dersinin içeriğinin dışsal ve önem değerini daha fazla ön plâna çıkardıkları grlmştir. Tnkler (2019) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik değer algılarının orta düzeyde olduğunu, öğrencilerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, ancak sınıf düzeyi ile ders başarısına göre farklılaştığını saptamıştır.

Motivasyon bireylerin seçim kararları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pintrich, 2013). Yapılan bu araştırmada ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu ve olumsuz motivasyon kaynakları temelde seçim kararlarından hareketle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları nelerdir?
2. Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz motivasyon kaynakları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynakları, Beklenti-Değer Kuramının görev değerleri bileşenleri açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Bu yöntem eğitim dâhil olmak üzere farklı disiplin ve uygulama alanlarında yaygın olarak kullanılan, verilerin görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplandığı nitel araştırma türüdür (Merriam, 2009). Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon

kaynaklarının kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara vermiş oldukları yazılı cevaplar aracılığıyla belirlenmesi amaçlandığından temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul (N=50) ve Muş (N=37) ili şehir merkezinde bulunan bir devlet okulunda 5 (N=26), 6 (N=33) ve 7. (N=28) sınıflarda öğrenim gören 87 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin kullanılmasında, uygulama okuluna kolay ulaşılabilmesi, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmanın hız ve pratiklik kazandırması gibi unsurlar etkili olmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Motivasyon bireylerin seçim kararları üzerinde etkili bir faktördür. Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik seçim kararlarından hareketle motivasyon kaynakları “Sosyal bilgiler dersini alıp almama konusunda bir seçeneğiniz olsaydı, onu almamayı mı tercih ederdin yoksa hâlâ almak ister miydin? Neden?” şeklindeki temel bir soru ve “Sosyal bilgiler dersine ilgi duyuyor musun? Niçin? gibi 4 adet sonda soruyla belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan sorular önce bir alan eğitimi uzmanı ile iki sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne sunulmuş, soruların açık ve anlaşılır olması yönündeki öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama esnasında katılımcılara açık uçlu soruların yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılmış, onlardan 20 dakikalık süre içerisinde görüşlerini ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Tüm öğrencilerin görüşü alındıktan sonra araştırmacı kâğıtları tek tek incelemiş, eksik kalan ve anlaşılmayan noktalarda öğrencilere danışmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar ışığında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada kategorilerin belirlenmesinde Beklenti-Değer Kuramının görev değeri bileşenlerinden yararlanılmış, temalar ise katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara dayanılarak oluşturulmuştur. Katılımcıların alt temalara ilişkin görüşlerinden birine (örnek ifade) ve atf sayılarına (frekans) tablo içerisinde yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılırken katılımcının ismi yerine öğrenim gördüğü okul ve kendisine bir kod verilerek (E69= E kodlu okuldaki 69 nolu katılımcı) kimlikleri gizli tutulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Güvenirliğin sağlanması hususunda ise motivasyon ile nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi ve deneyime, doktora unvanına sahip olan bir eğitim bilimleri uzmanından faydalanılmıştır. Yapılan kodlamalar bu uzman tarafından kontrol edilerek farklı kodlamalar üzerinde tartışılmış ve görüş birliğine varılmıştır.

## 3. BULGULAR

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları (sosyal bilgiler dersini tercih etme nedenleri) görev değeri bileşenlerinden içsel değer, dışsal değer ve önem değeri; olumsuz motivasyon kaynakları (sosyal bilgiler dersini tercih etmeme nedenleri) ise maliyet bileşeni (ve alt bileşenleri) açısından değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucu ulaşılan temalar bazı öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

### 3.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Olumlu Motivasyon Kaynakları

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları arasında belirttikleri içsel değere ilişkin görüşler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon kaynaklarından içsel değerle ilgili faktörler; dersi eğlenceli ve ilginç bulma (f=26), geçmişte yaşanan olaylardan haberdar olma (f=24), tarih konularını sevme (f=22), tarihsel, kültürel ve coğrafik konularda bilgi sahibi olma (f=20), yeni bilgiler öğrenme (f=13), sosyal bilgiler öğretmeni olmayı isteme (f=4), yapılmak istenen meslekle ilişkili olma (f=3) ve tarih öğretmeni olmayı isteme (f=1) alt temaları çerçevesinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersi sayesinde; geçmişte yaşanan olaylar ile tarihsel, kültürel ve coğrafik konular hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca

öğrenciler bu derste verilen tarih konularının kendilerinde merak uyandırdığını, dersi eğlenceli ve ilginç bulduklarını, bu dersin gelecekteki hedefleriyle (öğretmen olma gibi kariyer planlaması) ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarında içsel zevkin/hazzın etkili olduğu (dersi eğlenceli ve ilginç bulma, merak ve bilme dürtüsü) görülmektedir.

**Tablo 1.** İçsel değerle ilgili ulaşılan temalar

Temalar	f*	İfadeler
Dersi eğlenceli ve ilginç bulma	26	Sosyal bilgiler dersi bir yandan ilginç, bir yandan eğlenceli bir ders. (E31)
Geçmişte yaşanan olaylardan haberdar olma	24	Geçmişimi öğreniyoruz. Geçmişte insanlar nasıl yaşamış öğreniyoruz Sosyal Bilgiler dersinde. Eğer ailemiz “Ya boş ver ne yapacaksın Sosyal Bilgiler dersini” deseler bile alırdım. Bir kere Sosyal Bilgiler dersi olmasa biz nasıl gelmişiz, geçmişte ne olup bitmiş hiçbir şeyden haberimiz olmazdı. (E11)
Tarih konularına merak salma	22	Tarih konularını araştırmak ve onların o dönemlerde ne yaptıklarını nasıl hayatta kaldığını bu döneme nasıl geldiğimizi, nesnelerin nasıl bulunduğunu, o günden bugüne kalan kalıntılar yapılar bende bir merak uyandırıyor. (C15)
Tarihsel, kültürel ve coğrafik konularda bilgi sahibi olma	20	İnsanlarla ilişkileri ve iletişimi, sosyal hayatı, geçmişteki bilim insanlarını, bizlere bu geleceği kazandıran atalarımızı öğreniyoruz. Bastığımız toprağın önemini, demokrasiyi öğreniyoruz. (E12)
Yeni bilgiler öğrenme	13	Sosyal bilgiler dersinde bilmediğimiz şeyleri öğreniyoruz ya da bildiğimiz şeyleri tekrar ediyoruz. Her dersin bize kattığı bilgiler gibi sosyal bilgiler dersinin de bize kattığı bilgiler oluyor. (E48)
Sosyal bilgiler öğretmeni olmayı isteme	4	Olmak istediğim meslek sosyal bilgiler öğretmenliği. (E53)
Yapılmak istenen meslekle ilişkili olma	3	Ben mimar olmak istiyorum. Bu yüzden tarihi eserleri, müzeleri çok seviyorum. Mesela camiler, binalar, kuleler bunların tarihi ve hikayesi hoşuma gidiyor. Araştırma yapmayı çok seviyorum. Sosyal bilgiler dersi de buna yardımcı oluyor sanırım. (E30)
Tarih öğretmeni olmayı isteme	1	Bir gün tarih öğretmeni veya profesörü olmak isterdim. Bunun için dersi alırdım. (C16)
<b>Toplam</b>	<b>113</b>	

\*Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon kaynaklarına etki eden faktörlerden dışsal değerle ilgili faktörlere Tablo 2’de yer verilmiştir. Bu faktörler; öğretmenin dersi iyi anlatması (f=5), günlük hayatta işe yarama (f=5), derste başarılı olma ve ders notunu yükseltme (f=4) ve ebeveynlerin dersi sevmesi (f=2) alt temaları kapsamında ele alınmıştır. Dışsal değer kapsamında ifade edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarında derste başarılı olmanın, öğretmenin dersi anlatış biçimi ve ebeveynlerin derse yönelik tutumları ile dersin gündelik yaşamla olan ilişkisinin etkili olduğu söylenilebilir.

**Tablo 2.** Dışsal değerle ilgili ulaşılan temalar

Temalar	f*	İfadeler
Öğretmenin dersi iyi anlatması	5	Genellikle hocanın anlatış biçimine göre o dersi sevip sevmediğime karar verir. Mesela şuan bu dersi seviyorum. Ama aynı şeyi geçen dönem için söyleyemem. (E47)
Günlük hayatta işe yarama	5	Sosyal bilgiler dersinde işlediğimiz tarihi konular günlük yaşamımda da karşıma çıkıyor, karşıma çıkan ve derste işlemiş olduğumuz konularla (sadece tarih değil) ilgili sorular yaşamımda kendimi bilgin gibi hissetmemi sağlıyor. (E55)
Derste başarılı olma ve ders notunu yükseltme	4	Benim sosyal dersim iyi ortalamamı yükseltiyor. 1. dönemde sosyal ortalamam 80-85 falan vardı. 2. dönem yazılısından da 85 aldım. Yani sosyal dersinde çok zorlanmıyorum. Bu yüzden alırdım. (E4)
Ebeveynlerin dersi sevmesi	2	Annem için seçerdim. Çünkü, o çok meraklı böyle şeylere o sevdiği için benimde sevmemi istiyor ve ilgilenmemi. (E52)
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	

\* Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersiyle ilgili motivasyonlarında etkili olan kaynaklar arasında önem değeri de bulunmaktadır. Tablo 3'e göre, öğrencilerin motivasyonlarına etki eden faktörlerin; vatandaşlık haklarını öğrenme (f=2), kimlik oluşturmaya yardımcı olma (f=1), sorgulama yapabilme (f=1) ve hayal gücünü geliştirme (f=1) alt temalarında toplandığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden hareketle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarında dersin bireysel ihtiyaçları karşılması (vatandaşlık haklarını öğrenme ve kimlik oluşturma), sorgulama becerisi ile hayal gücünü geliştirmesi unsurlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.** Önem değeriyle ilgili ulaşılan temalar

Temalar	f*	İfadeler
Vatandaşlık haklarını öğrenme	2	Sosyal Bilgiler dersinde ilk olarak haklarımızı öğreniyoruz. (E67)
Kimliği oluşturmaya yardımcı olma	1	İnsan geçmişini bilmeden geleceğine yön veremez. Türk Tarihinde Yolculuk, İletişim, Ekonomi ve Sosyal Hayat, hepsi benim kişiliğimi oluşturmama yardımcı oluyor. (E42)
Sorgulama yapabilme	1	Tarihte bir şeyler öğrenince bunu sorgulayabiliyorum ancak başka derslerde bunu yapamıyorum, mesela şurada sömürgecilik var dediğinde hocaya neden orada sömürgecilik var ya da nasıl bir sömürge, hangi ülke, neden sömürgeleşiyor ya da insanlar bu katliamı neden kabul ediyor diye bir sürü soru sorabiliyorum ancak diğer derslerde bu neden böyle dediğimde hocalar çünkü öyle demiş diyor. (E75)
Hayal gücünü geliştirme	1	Hayal gücümü geliştiriyor beni bambaşka yerlere götürüyor beni çok eskilere götürüyor orada neler oluyor hepsini anlatıyor bana. (E6)
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	

\* Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Olumlu motivasyon kaynakları ile ilgili ulaşılan bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynaklarından içsel değere ilişkin görüşlerin (f=113) dışsal değer (f=16) ile önem değere (f=5) göre daha fazla ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu motivasyon kaynakları üzerinde içsel değer (ya da içsel değerle bağlantılı olan içsel motivasyonun) daha etkili olduğu görülmektedir.

### 3.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Olumsuz Motivasyon Kaynakları

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz motivasyon kaynakları arasında ifade edilen psikolojik/duygusal maliyetle ilgili ulaşılan alt temalar Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz motivasyon kaynakları; dersin sıkıcı olması (f=25), tarih konular (f=14) ile sosyal bilgiler dersi ve konularını sevmeme (f=10), konulara ilgi duymama (f=6), konuları gereksiz bulma (f=4), tarih konularının sıkıcı olması (f=4) ve sözel dersleri sevmeme (f=3) şeklindedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle ilgili olumsuz motivasyon kaynaklarının; dersin sıkıcı olması, dersi sevmeme ve derse ilgi duymama, konuları gereksiz bulma gibi olumsuz psikolojik deneyimlere ya da faktörlere dayalı olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Psikolojik/duygusal maliyetle ilgili ulaşılan temalar

Temalar	f*	İfadeler
Sosyal bilgiler dersinin sıkıcı olması	25	Hep aynı şeylerden bahsediyorlar ders çok sıkıcı geçiyor hocalar iyi olmasına rağmen ders güzel değil. (C2)
Tarih konularını sevmeme	14	Seçmeli olsa almazdım. Çünkü inkılap konularını sevmiyorum. (C7)
Sosyal bilgiler dersini ve konularını sevmeme	10	Sosyal dersi konularını sevmiyorum bu sınav notumada yansıdı. Sosyal dersi uykumu getiriyor. Bu ders bana göre değil. Yani sosyal dersini almazdım. (E23)
Konulara ilgi duymama	6	Bu ders seçmeli bir ders olsaydı seçmezdim çünkü sosyal dersini ne kadar sevsemde konular beni sarmıyor. (E2)
Konuları gereksiz bulma	4	Sosyal bilgiler dersini seçmezdim. Çünkü eski dönemler ve eski şeyler abartarak anlatılıyor. Mesela radyoyu, kumandayı bulan adamın hayatı ne işime yarayacak. (E61)
Tarih konularının sıkıcı olması	4	Seçmezdim çünkü tarih konularını sevmiyorum, sıkıcı konular oluyor. (E9)
Sözel dersleri sevmeme	3	Genellikle sözel dersleri sevmediğimden sosyal dersinde fazla sevmiyorum ve dersi seçmek istemezdim. (E40)
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	

\* Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili belirttikleri olumsuz motivasyon kaynaklarından görevle ilgili çaba maliyetine ilişkin elde edilen alt temalar; sosyal bilgiler dersinin ezbere dayalı olması (f=13), tarih konularının ezber gerektirmesi ve akılda kalmaması (f=9), sosyal bilgiler dersinin karmaşık bir ders olması, dersi anlamama (f=6) temalarıdır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersi ile konularının karmaşık ve ezbere dayalı olduğunu, yani derste zorlandıklarını (artan çaba ve çalışma miktarı) belirtmişlerdir.

**Tablo 5.** Görevle ilgili çaba maliyetine ilişkin ulaşılan temalar

Temalar	f*	İfadeler
Sosyal bilgiler dersinin ezbere dayalı olması	13	Sosyal Bilgiler dersini almazdım. Çünkü... sınava girerken tarihlerin ezberlenmesi zor. (E25)
Tarih konularının ezber gerektirmesi ve akılda kalmaması	9	Tarihi konular çok olduğundan ezber gerektiriyor ve hepsini aklımda tutamıyorum. (E39)
Sosyal bilgiler dersinin karmaşık bir ders olması, dersi anlamama	6	Sosyal bilgiler dersi çok karışık içinde coğrafya, tarih, teknoloji... vs. her şey var. İnsanın kafası karışıyor. (E11)
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	

\* Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz motivasyon kaynakları arasında değerli alternatiflerin kaybı da yer almaktadır. Değerli alternatiflerin kaybı ile ilgili ulaşılan alt tema başka derslere ve konulara ilgi duyma (f=8) temasıdır (Tablo 6). Ortaokul öğrencileri, sosyal bilgiler dersi yerine başka derslere zaman ayırmak ve bu dersler için çaba göstermek istediklerini dile getirerek bu dersi almaları/derse girmeleri durumunda neyden/nelerden vazgeçileceğine (ya da fedakârlık yapılacağına) dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

**Tablo 6.** Değerli alternatiflerin kaybı ile ilgili ulaşılan tema

Tema	f	İfade
Başka derslere ve konulara ilgi duyma	8	Zaten iki ay kalmış sınavımıza inkılap dersi ile kendimizi yormayalım. Onun yerine matematik, Fen, Türkçe, İngilizce ve din dersleri olsun daha güzel olur. (C7)

Olumsuz motivasyon kaynakları ile ilgili ulaşılan bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz motivasyon kaynaklarından psikolojik/duygusal maliyete ilişkin görüşlerin (f=66) görevle ilgili çaba maliyeti (f=28) ile değerli alternatiflerin kaybına (f=8) göre daha fazla ön plana çıktığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz motivasyon kaynakları üzerinde psikolojik/duygusal maliyetin daha etkili olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Motivasyonun bireylerin etkinlik seçimleri üzerindeki etkisini açıklamaya çalışan Beklenti-Değer Kuramı (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994), davranış seçiminde “görev değerinin” etkili olduğunu ileri sürmektedir (Parsons ve diğerleri, 1984). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynakları görev değeri dikkate alınarak incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon kaynakları olumlu ve olumsuz motivasyon kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede içsel değer, dışsal değer ve önem değeri temaları olumlu motivasyon kaynakları; duygusal maliyet, görevle ilgili çaba maliyeti ile değerli alternatiflerin kaybı temaları olumsuz motivasyon kaynakları biçiminde ele alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları arasında dile getirdikleri içsel değere ilişkin görüşlerin dersi eğlenceli ve ilginç bulma, merak ve bilme dürtüsü, kariyer hedefleriyle uyumlu olma gibi içsel zevke/hazza dayalı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda içsel değer öğrencilerin başarı (Ding, Sun & Chen, 2013; Uyulgan & Akkuzu, 2017) ve performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Yli-Piipari & Kokkonen, 2014). Uyulgan ve Akkuzu (2017) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile içsel motivasyonları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu, dolayısıyla yüksek içsel motivasyonun akademik başarıyı arttıracığını tespit etmişlerdir. Battle ve Wigfield (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada içsel değer öğrencilerin üniversiteye yerleşme davranışlarında başat bir rol oynadığı belirlenmiştir. Alanyazında, etkinliklere içsel olarak motive olan bireylerin etkinliklerin sağladığı zevk ve ilgi için etkinlikleri sürdürdükleri (Csikszentmihalyi, 1975'ten Akt. Abuhamdeh & Csikszentmihalyi,

2009: 1615), etkinliklere içsel yönelimle yaklaşan bireylerin dışsal yönelimi benimseyen bireylere göre daha yaratıcı olabildikleri (Amabile, 1985), nitelikli öğrenme ve yaratıcılığın içsel motivasyonun sonuçları arasında yer aldığı (Ryan & Deci, 2000) ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarından içsel değeri dışsal değer ile önem değere göre daha fazla ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Yıldırım (2013) bilim ve sanat merkezi öğrencileri (4, 5, 6, ve 7. sınıf) zerinde yrttği araştırmada kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, sınıf düzeyine göre içsel motivasyon düzeyinin 7. sınıfların lehine farklılaştığını saptamıştır. Alanyazında içsel değer içsel motivasyon ile eşanlamlı bir kavram olarak ele alınmakta, görevden kaynaklanan içsel ve doğrudan hazzı ifade etmektedir (Schunk, 2012; Wigfield & Tonks, 2002). Isel motivasyona sahip bireylerin başarısızlık karşısında kararlılık (sebat), performansta yaratıcılık gösterme, etkinlikte bilişsel olarak yer alma, öğrenme malzemesini ezberlemek yerine anlamlı bir şekilde öğrenme ve yaptıkları şeyden zevk alma (Ormrod, 2012) gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu motivasyon kaynaklarının içsel değer yönelimli olması önem taşımaktadır.

Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon kaynakları üzerinde dışsal değerin etkili olduğu saptanmıştır. Dışsal değerde etkinliğin içsel değeri değil (Elliott ve diğerleri, 2005) etkinlikte yer almanın algılanan dışsal dl belirleyici olmaktadır (Fielding-Wells ve diğerleri, 2017). Dışsal değer kapsamında ulaşılan motivasyon kaynakları; derste başarılı olma, öğretmenin dersi anlatı biçimi ve ebeveynlerin derse yönelik tutumları ile dersin gündelik yaşamla olan ilişkisi eklinindedir. Andersen ile Ward (2014) farklı etnik gruplar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada İspanyol ğrencilerinin 9. sınıfa devam etme davranışlarında dışsal değerin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada (Sun ve diğerleri, 2013) ABD ve in ortaokul ğrencilerinin beden eğitimindeki değer algıları karılatırılmı, Çinli ğrencilerin ABD’li öğrencilere göre dışsal değer algılarının daha yüksek olduğu, yani beden eğitiminin içeriğinin yararını göz önünde bulundurdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynakları üzerinde etkili olan bir başka değer önem değeridir. nem değeri, etkinliğin bireyin kimlik ve benlik algısı arasındaki ilişkisi ile ilgilidir (Eccles, 2005a). Yani etkinlik, bireyin kimliğinin önemli bir yönünü desteklediği (Barron & Hulleman, 2015; Gao & Xiang, 2008; Wigfield ve diğerleri, 2009) ve gereksinimlerini karşıladığı lde önem değeri taşımaktadır (Barron & Hulleman, 2015). Farklı alanlarda yapılan çeşitli araştırmalarda, önem değerin öğrencilerin derse katılımlarında (Gao, 2008; Gao & Xiang, 2008; Yli-Piipari & Kokkonen, 2014), kariyer planlarında ve eğitsel beklentilerde etkili bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Watt ve diğerleri, 2012).

Maliyet, bir etkinlikte ya da görevde yer almanın algılanan dezavantajlarını ifade etmekte (Gaspard ve diğerleri, 2017; Gaspard ve diğerleri, 2018; Perez ve diğerleri, 2014), olumlu özellikler taşıyan içsel değer, dışsal değer ve önem değerin zıddı/tersi olarak nitelendirilmektedir (Chen & Liu, 2009). Maliyet arttıkça etkinliğin genel değeri azalmaktadır (Barron & Hulleman, 2015). Bu sebeple bu araştırmada maliyet türlerinden psikolojik/duygusal maliyet, görevle ilgili çaba maliyeti ve değerli alternatiflerin kaybı olumsuz motivasyon kaynakları olarak ele alınmıştır. Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz motivasyon kaynakları arasında yer alan psikolojik/duygusal maliyetle ilgili görüşlerin “dersin sıkıcı olması, dersi sevmeme ve derse ilgi duymama, konuları gereksiz bulma” gibi olumsuz psikolojik deneyimlere ya da faktörlere; görevle ilgili çaba maliyetine ilişkin algılarının ise “sosyal bilgiler dersi ve konularının karmaşık ve ezbere dayalı olduğu, yani derste zorlandıkları” şeklinde derste yer almak için sarf edilen çaba ve çalışma miktarına ilişkin olumsuz değerlendirmelere dayalı olduğu anlaşılmaktadır. Olumsuz motivasyon kaynaklarından değerli alternatiflerin kaybına yönelik görüşlere bakıldığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yerine başka derslere zaman ayırmak ve bu dersler için çaba göstermek istedikleri, bu dersi almaları/derse girmeleri durumunda neyden/nelerden vazgeileceğine (ya da fedakârlık yapılacağına) dair değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Araştırmanın psikolojik/duygusal maliyetle ilgili bulgularının daha önceki çalışmalarla örtüştüğü görülmüştür (Johnson & Safavian, 2016; Watkinson ve diğerleri, 2005; Xiang, McBride & Bruene, 2006). Watkinson ve diğerleri (2005) ilköğretim çağındaki öğrencilerle yaptıkları görüşmede öğrencilerin farklı etkinliklerde yer alma



ya da farklı etkinliklerden kaçınmalarının nedenlerini belirlemeye çalışmışlardır. Görüşme sonucunda, öğrencilerin farklı etkinliklerden kaçınmalarının ardında stres gibi duygusal maliyeti gerekçe gösterdikleri belirlenmiştir. Xiang, McBride ve Bruene (2006) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğrencilerine jimnastik dersinde hızlı koşu programına katılmaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulmuş, öğrenciler hızlı koşu programına katılmaktan hoşlanmama nedenleri arasında programın oldukça sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın görevle ilgili çaba maliyeti ve değerli alternatiflerin kaybı bulgularını destekler nitelikte, Johnson ve Safavian (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerine akademik bir görevde bulunmanın olumsuz yönleri sorulmuş, öğrencilerden “akademik görevlere çalışmak için gerekli olan zaman ve çaba miktarı”, “diğer şeyler yerine akademik çalışmalara zaman ayırma”, “akademik görevlerde enerjiyi tüketme”, “başarısızlığa maruz kalma, hata yapma” gibi dönütler alınmıştır.

Chang (2016), karar alma sürecinde bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz şekilde maliyeti dikkate aldıklarını, çaba miktarının artması, değerli alternatiflerin kaybı ve başarısızlık korkusu durumunda etkinlikte/görevde yer alma olasılığının azaldığını dile getirmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde; başarının düşük maliyetle ilişkili olduğu (Guo ve diğerleri, 2016), maliyet türlerinin farklı alanlarda farklı düzeylerde ortaya çıktığı (Gaspard ve diğerleri, 2017), maliyet algısıyla içsel değer, dışsal değer ve önem değeri arasında negatif yönde bir ilişki görüldüğü (Dietrich, Viljaranta, Moeller & Kracke, 2017; Gaspard ve diğerleri, 2015a; Gaspard ve diğerleri, 2015b; Guo ve diğerleri, 2016; Perez ve diğerleri, 2014) tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin görevle ilgili çaba maliyetine ilişkin algılarında sosyal bilgiler konularının ezbere dayalı olmasının (yani artan çaba ve çalışma miktarı) etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Yıldırım (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, 4, 5, 6, ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde en çok zorluk çektikleri konuların ezber nedeniyle tarih konularının olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynakları üzerinde içsel değer, dışsal değer ve önem değerinin etkili olduğu, olumlu motivasyon kaynakları arasında içsel değerinin daha çok ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde içsel değeri destekleyici öğretim etkinlikleri (eğitsel oyunlardan yararlanma, kavram bulmacaları, kavram karikatürü vs.) yapmalarının yararlı olabileceği düşünülebilir.
- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını etkileyen olumsuz etkenler arasında ilk sırada psikolojik/duygusal maliyetin yer aldığı dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler dersi müfredatının kapsamlı, karmaşık ve sözel bilgilere dayalı olduğu düşünüldüğünde bu derste uygulanacak olan etkinliklerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak (yaşamla bağlantılı) şekilde hazırlanması, anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
- ✓ Görevle ilgili çaba maliyeti, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarını etkileyen olumsuz bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle sosyal bilgiler dersi tarih konularının kronolojiye dayalı olarak ezbere öğretim anlayışıyla aktarılmaya çalışılması konuların etkili öğrenilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Ezbere dayalı öğretim yerine öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler (storyline, sözlü tarih, drama, grupla öğretim vs.) kullanılarak öğrenme materyalinin anlamlı ve değerli olacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır.
- ✓ Değerli alternatiflerin kaybı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle ilgili motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde merkezi/ulusal sınavların öğrenci motivasyonunda etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, merkezi/ulusal sınavların öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik kapsamlı nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the competitive context: An examination of person–situation interactions. *Journal of Personality*, 77(5), 1615-1635.

- Ağbuğa, B. (2011). Expectancy-value model of achievement choice and self-reported disruptive behaviors of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 24-37.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Anderman, E. M., & Dawson, H. (2011). *Learning with motivation*. R. E. Mayer & P. A. Alexander (Ed.) içinde, *Handbook of research on learning and instruction* (s. 219-241). New York, NY: Routledge.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). *Goals, values, and affect: Influences on motivation*. P. A. Alexander & P. H. Winne (Ed.) içinde, *Handbook of educational psychology* (s. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andersen, L., & Ward, T. J. (2014). Expectancy-value models for the STEM persistence plans of ninth-grade, high-ability students: A comparison between black, Hispanic, and white students. *Science Education*, 98(2), 216-242.
- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). *The expectancy-value-cost model of motivation*. J. D. Wright (Ed.) içinde, *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (s. 503-509). Oxford: Elsevier.
- Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56-75.
- Chang, Y. (2016). *The role of instructional relevance and teacher competence support in student motivation and achievement in high school math classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University, USA.
- Chen, A., & Liu, X. (2009). Task values, cost, and choice decisions in college physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 192-213.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.
- Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J., & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. *Learning and Instruction*, 47, 53-64.
- Ding, H., Sun, H., & Chen, A. (2013). Impact of expectancy-value and situational interest motivation specificity on physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 253-256.
- Eccles, J. S. (2005a). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 7-14.
- Eccles, J. S. (2005b). *Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices*. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.) içinde, *Handbook of competence and motivation* (s. 105-121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Elliott, J. G., Hufton, N. R., Willis, W., & Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. London: Palgrave MacMillan.
- Fielding-Wells, J., O'Brien, M., & Makar, K. (2017). Using expectancy-value theory to explore aspects of motivation and engagement in inquiry-based learning in primary mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 237-254.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519.
- Gao, Z. (2008). College students' motivation toward weight training: A combined perspective. *Journal of Sport Behavior*, 31(1), 22-43.
- Gao, Z., & Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 399-415.
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015a). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226-1240.
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Häfner, I., Brisson, B. M., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2016). Side effects of motivational interventions? Effects of an intervention in math classrooms on motivation in verbal domains. *AERA Open*, 2(2), 1-14.
- Gaspard, H., Dicke, A.L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015b). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663-677.
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67-84.

- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14.
- Gorges, J., & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610-617.
- Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., Cambria, J., Flunger, B., Dicke, A.-L., Häfner, I., Brisson, B., & Trautwein, U. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA Open*, 2(1), 1-20.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. United States: Wiley.
- Ormrod, J. E. (2012). *Human learning* (6. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315-329.
- Pintrich, P. R. (2013). *Motivation and classroom learning*. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.) içinde, Handbook of psychology (s. 103-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational Perspective* (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83.
- Sun, H., Ding, H., & Chen, A. (2013). Nothing but being there matters: Expectancy-value motivation between US and Chinese middle school students. *International Education*, 42(2), 7-20.
- Sun, S., Vancouver, J. B., & Weinhardt, J. M. (2014). Goal choices and planning: Distinct expectancy and value effects in two goal processes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125(2), 220-233.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Ludtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777.
- Tünkler, V. (2019). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1211-1226.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çeviren: Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1-19.
- Watkinson, E. J., Dwyer, S. A., & Nielsen, A. B. (2005). Children theorize about reasons for recess engagement: Does expectancy-value theory apply. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 179-197.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). *Development of achievement motivation*. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.) içinde. *Child and adolescent development: An advanced course* (s. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). *Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years*. F. Pajares & T. Urda (Ed.) içinde, *Academic motivation of adolescents* (s. 53-82). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-value theory*. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) içinde, *Handbook of motivation at school* (s. 55-75). UK: Routledge.
- Xiang, P., McBride, R. E., & Bruene, A. (2006). Fourth-grade students' motivational changes in an elementary physical education running program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 195-207.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yli-Piipari, S., & Kokkonen, J. (2014). An application of the expectancy-value model to understand adolescents' performance and engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 250-268.
- Zhu, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1189-1212.